

Nathalie Semal
Assistante/doctorante à l'ULg – Département SGE
Unités SEED et GREFE

Communication du 24 août 2005 au séminaire d'été des doctorants en sociologie ULg/UPVM,
qui s'est déroulé à Metz du 22 au 25 août 2005

La conceptualisation dans la démarche inductive.

Les ficelles de Becker.

Mots-clés : méthodologie ; concept ; généralisation ; approche qualitative ; démarche inductive ; action collective

Je voudrais aborder avec vous aujourd'hui le travail consistant à élaborer des concepts à partir de données empiriques à travers un certain nombre de recommandations commises par Howard Becker dans son livre « Les ficelles du métier » (Becker, H. S., 2002). Pour être tout à fait juste, je dois dire que ce qui suit s'appuie sur un travail collectif réalisé il y a deux ans par l'équipe de Socio-économie, Environnement et Développement de ce qui était encore la FUL à l'époque. Sous la direction de Marc Mormont, de Catherine Mougenot et de François Mélard, toute l'équipe avait consacré plusieurs réunions appelées « Ateliers Méthodologiques » à discuter du quatrième chapitre du livre de Becker. Je reconnais donc que la paternité des conclusions de cette communication revient à toute l'équipe SEED et non à moi seule, et j'assumerai la responsabilité des idées, bonnes ou mauvaises, que la relecture de ce chapitre à la lumière de mon travail de thèse a pu engendrer.

Dans un premier temps, j'exposerai succinctement l'objet de ma recherche et la difficulté d'ordre méthodologique que je rencontre actuellement et dont je souhaite débattre avec vous aujourd'hui. Dans un deuxième temps, je présenterai et discuterai quelques ficelles que ce livre propose aux chercheurs en sciences sociales. Ensuite, puisque Becker nous livre ses ficelles pour que nous les utilisions dans nos pratiques de chercheurs, je vais le prendre au mot et tenter l'exercice qu'il propose pour résoudre mon problème actuel. Enfin, j'essaierai d'explicitier ce que l'application de cette ficelle m'a apporté.

Ma problématique de recherche

La problématique générale de mon doctorat est de comprendre les ressorts d'un phénomène social qui se déploie depuis quelques années : la normalisation de la gestion environnementale des entreprises. Cette normalisation prend pour forme concrète l'adoption par les entreprises d'un système de management environnemental (SME) conforme à un référentiel générique, la norme ISO 14001, et faisant l'objet d'une certification par un organisme tiers et indépendant.

Or le processus de normalisation, contrairement à ce que laisse entendre le sens commun, ne relève pas de l'application univoque et « en interne » d'une liste de spécifications exhaustives et auto-suffisantes. Il repose sur l'établissement d'interactions multiples, directes ou médiées, entre une grande diversité d'acteurs, dont les entreprises ne constituent qu'une figure. Il s'appuie sur un dispositif d'expertise hybride, qui d'une part permet le découpage de l'action

collective et une nécessaire coordination entre des acteurs hétérogènes, et d'autre part organise une multiplicité d'interactions entre savoir et action.

Parmi les acteurs-clés de ce dispositif, deux figures d'experts semblent constituer des points de passage obligé :

- le consultant, éventuellement agréé par l'autorité publique, dont la mission auprès des entreprises relève du diagnostic, du conseil, et de la formation,
- l'auditeur, agréé par un organisme public, dont la mission est l'évaluation et la validation de la démarche de l'entreprise.

Ces experts, confrontés à un nouveau champ d'action, ont donc dû construire leurs compétences, capitaliser leurs savoirs, codifier leurs pratiques, les faire converger et s'accorder. Il s'est ainsi formé de façon peu formelle une « grille officielle de lecture » de la norme ISO 14001, des sélections techniques ont été opérées et se sont généralisées, des interprétations de la norme ont été privilégiées. Ces options et interprétations, validées sur le terrain, stabilisées dans des objets et des énoncés circulant, ont maintenant force d'évidence : contribuant à donner sens au texte de la norme ISO 14001, ils contribuent à « construire la norme (sociale) de la norme (technique) ISO 14001 »

En résumé, mon hypothèse est que le métier de consultant en management environnemental, en même temps qu'il se construit, construirait aussi la norme du management environnemental. J'aurais donc deux processus interdépendants à l'oeuvre : un processus d'apprentissage et de professionnalisation de deux corps d'experts d'une part, et d'autre part, un processus d'énonciation de la norme. Mon objectif est de décrire ces deux processus et surtout les interdépendances qui les relient. Je m'appuie d'une part sur des interviews semi-directives d'experts et d'autre part sur des observations de ces experts « en action » dans toute la gamme d'activités qu'ils déploient : non seulement l'intervention dans l'entreprise, mais aussi le bricolage d'outils « maison », la mise en récit de l'expérience vécue, ou la délibération des interprétations de la norme dans des fora hybrides où se rencontrent ces experts.

La difficulté à laquelle je suis confrontée actuellement est propre à toute démarche inductive : la conceptualisation à partir des données empiriques. Pour désigner l'un des processus que je souhaite étudier, je me suis donné un terme générique pour débiter ma recherche, construire une grille d'entretien et choisir mes informateurs. Avant de passer à une deuxième phase de terrain, il me faut préciser ce que recouvre ce terme de « processus d'énonciation de la norme » à partir des données dont je dispose. C'est-à-dire en définir les dimensions générales. Je vais donc tenter d'utiliser les ficelles de Becker pour dégager, à travers mon cas, des méthodes, ou plus modestement des tactiques de conceptualisation.

La conceptualisation selon Becker¹

Les concepts sont pour Becker des façons de résumer les données et de « monter en généralité ». Face à une gamme de cas spécifiques des types de phénomènes qui nous intéressent, il s'agit d'élaborer des « *propositions générales portant sur des classes entières de phénomènes plutôt que des propositions portant sur des cas spécifiques* », des énoncés qui ne s'appliquent pas qu'aux gens observés « ici et maintenant ». Tout en reconnaissant qu'une

¹ Ce chapitre étant essentiellement basé sur le livre sus-mentionné, je ne référencerai que les idées qui proviennent d'autres sources.

démarche déductive est possible et fertile, Becker est un grand partisan de la démarche inductive : son leitmotiv est qu'il est plus riche de « *laisser le(s) cas définir le(s) concept(s).* »

Pour ce faire, l'une des techniques possibles consiste à développer des modèles typiques idéaux, dont Becker emprunte la définition à Freidson, 1994 : « *un ensemble systématique relié de critères tournant autour d'une question centrale, qui soit suffisamment abstrait pour s'appliquer à toute une variété de circonstances nationales et historiques différentes.* » Mais viser l'idéalité plutôt qu'une généralisation à moyenne portée nous ferait courir un risque, si je le comprends bien : celui d'accepter trop facilement que le modèle soit en décalage avec les données et d'écarter les questions que ces décalages suscitent en nous. Or, ces questions sont très importantes, pour Becker, car elles font partie de ce qui nous permet « *d'utiliser nos données pour créer des idées plus complexes qui nous aideront à trouver davantage de problèmes dignes d'être étudiés, et à trouver dignes de réflexion et dignes d'être incorporés à notre analyse davantage d'aspects de ce que nous avons étudié.* » C'est pourquoi, sa démarche d'analyse favorite, dit-il, est « *le dialogue constant avec les données empiriques* ».

Les concepts nous guident pour analyser nos données : savoir que regarder, que chercher, savoir reconnaître ce que nous cherchons quand nous l'avons trouvé, dit Becker. Mais en même temps, les concepts résument les données, ils en émergent : c'est sur base de ces données que nous les construisons. Ces deux propositions, je les ai entendues ou lues à plusieurs reprises dans des ouvrages de méthodologie, lors d'ateliers de recherche, de séminaires, etc... Ensemble, c'est un peu le serpent qui se mord la queue, la question de la poule et de l'oeuf : un produit final, mais qui doit être déjà là dès le début de la démarche. Je ne suis pas la seule à rester perplexe quant à la façon de saisir ce drôle d'objet : Becker a constaté cette même perplexité chez nombre de ses étudiants et c'est sur base de sa double expérience d'enseignant et de chercheur qu'il nous livre ses ficelles pour dialoguer avec nos données.

Nombreux sont les étudiants qui collectent des données sans avoir une idée très claire du problème qu'ils étudient, le plus souvent parce que les premières questions qui émergent d'une problématique sont formulées du point de vue pratique ou politique. L'apprenti chercheur doit donc les transformer en une question de recherche.

« *Mais nous ne savons pas – nous ne savons pas encore – ce que cette question pourra être. Nous ne le saurons qu'après avoir vu quels genres d'organisations, d'institutions et de processus sont impliqués dans la production de ce problème (quel genre de machine opère pour que les choses se produisent ainsi), et seule notre recherche pourra nous le montrer. Nous nous retrouvons donc face à une pile de données, à essayer de comprendre de quoi il s'agit sociologiquement. Les étudiants confrontés à cette difficulté disent souvent qu'ils veulent « préciser le problème », expression rituelle qu'un professeur leur a appris à formuler pour éviter de se laisser déborder* ».

C'est l'histoire de bien des thèses. La bonne nouvelle, c'est que d'après Becker, ce n'est pas irrémédiable.

Le travail de conceptualisation proprement dit présuppose que la collecte de données couvre la gamme totale des choses que le(s) concept(s) doivent couvrir lorsque nous allons le(s) formuler et le(s) définir, dit Becker. Si les cas que nous étudions laissent de côté certaines dimensions importantes des phénomènes qui nous intéressent, les généralisations auxquelles nos concepts participeront reposeront sur des postulats implicites, soit en posant comme

aléatoire une variable qui ne l'est pas, soit en privilégiant une valeur particulière. Becker nous conseille donc de « varier les cas » qui constituent nos échantillons, en y incluant des histoires « non conventionnelles », c'est-à-dire les cas où « *les histoires (que racontent les gens) ne tiennent pas* ». Des événements ou des activités non expliqués par les « histoires conventionnelles » que racontent nos informateurs, le public, les institutions ou les chercheurs, ou par les concepts qu'ils utilisent (Hughes, E. C., 1996). Il ne s'agit pas de se prononcer sur la bonne foi des acteurs ou du bien fondé de ce qu'ils nous racontent, mais de considérer que les termes qui décrivent les gens, leurs façons de faire, de dire ou d'être, sont relationnels. Le sens qui leur est alloué, et le marquage positif ou négatif qui leur est associé (car ils sont rarement neutres) dépend de tous les autres traits caractéristiques auxquels ils sont reliés. C'est à ce système de relations et à son organisation que renvoient les histoires conventionnelles et non conventionnelles.

Si ce présupposé est rencontré, on peut commencer à penser, dit Becker. La ficelle que je voudrais énoncer en premier vise à résoudre le blocage dont nous avons parlé ci-dessus : l'absence de vision claire du problème étudié et son corollaire, la gestion d'un foisonnement de données largement incohérentes, qui partent dans tous les sens. Car lorsqu'on ne sait pas quel est son problème, on ne sait pas non plus ce qu'on doit faire. On ne sait pas quelles questions poser à ses informateurs, alors on leur demande ce qui nous passe par la tête. Lorsqu'on observe une situation sociale donnée, on ne sait pas quoi observer, on ne sait pas ce qui constitue nos données parmi ce que l'on voit, alors on note tout. Mais, nous rassure Becker, il y a toujours une logique dans ce qu'on a fait « *parce qu'il est impossible de prendre même la plus simple des décisions sans avoir une petite idée de ce qu'on fait.* » Faute de mieux, les étudiants se sont laissés guider par leurs représentations, et c'est ce qu'ils avaient en tête pour avoir fait tout ce qu'ils ont fait (observé ce qu'ils observé, posé les questions qu'ils ont posées, négligé ce qu'ils ont négligé) qu'ils doivent découvrir. Face à ce cas de figure, Becker demande à ses étudiants de relire leurs notes, leurs comptes-rendus d'interviews, en ayant en tête une question : « *Les données que j'ai là sont la réponse à une question. Quelle question puis-je bien être en train de poser pour que tout ce que j'ai noté dans mes carnets y soit une réponse raisonnable ?* » Son but est de les amener à comprendre ce sur quoi ils « enquêtaient réellement », sur quoi portaient leurs premières formulations de questions et voir que ce qu'ils ont appris ainsi n'est pas ce qu'ils voulaient savoir. Cette phase d'identification de « ce qui n'intéresse pas, de ce sur quoi on n'a rien besoin d'apprendre », qu'il décrit comme quelque chose d'affectif avant d'être cognitif, paraît être une opération essentielle pour pouvoir changer de direction, c'est-à-dire reformuler les questions, imaginer quels moyens permettraient d'obtenir ce qui les intéresse.

Pour éviter le piège que constitue une vision floue de la question de recherche, de nombreux étudiants ont tendance, nous dit Becker, à « *vouloir faire entrer leur cas - c'est-à-dire l'objet de leur étude - dans une catégorie conceptuelle* » toute faite et facile d'accès. Cela a un triple avantage : vous avez une grille d'analyse toute prête pour guider la récolte de données, vous pouvez plus facilement généraliser à partir de votre cas, puisque le chemin est déjà balisé, et vous avez à votre disposition les justifications nécessaires pour défendre votre analyse face à vos pairs ou vos évaluateurs. J'y ajouterai le fait que les catégories conceptuelles que nous cherchons à mobiliser peuvent ne pas être neutres, et il peut être plus valorisant pour un chercheur d'utiliser telle ou telle catégorie. Ne fût-ce que parce que le monde scientifique n'est pas étanche, que des professionnels vont s'en saisir dans leurs propres champs d'action, ils peuvent être ou devenir chargés positivement ou négativement. C'est le cas, par exemple, du concept d'organisation apprenante qui a acquis, au moins pendant un temps, un statut de « modèle de performance » et de « solution miracle » pour de nombreux acteurs dont les

enjeux scientifiques et/ou pratiques se répondaient. Il est alors tentant pour l'étudiant de se situer dans un tel courant porteur, susceptible d'intéresser beaucoup de monde, de retenir l'attention de son promoteur et de l'aider à s'insérer dans des réseaux de chercheurs travaillant sur le même sujet. Dans ces conditions, il devient aussi très difficile pour lui de remettre en question, de réinterroger la théorie ou le concept qu'il mobilise. Je pense que c'est aussi le cas avec la catégorie « expert », qui me semble aussi chargée positivement, par exemple par rapport à la catégorie « professionnel », catégories qui sont toutes deux pertinentes a priori quand on s'intéresse aux consultants.

En conclusion, « *laisser le concept définir le cas* » est une stratégie possible, mais pas très riche selon Becker, car le fait de procéder comme cela, de dire que ce que nous avons étudié est un cas de X, nous avons tendance à penser que tout ce que notre cas a d'important, tout ce que nous pouvons en dire est déjà contenu dans ce que nous savons de la catégorie. « *Au plan de l'analyse, nous n'avons plus qu'à examiner ce cas pour nous assurer qu'il possède bien tous les attributs que les membres de sa catégorie sont supposés posséder, et qu'il correspond donc à une de ces choses que le concept décrit (...) Notre analyse sera achevée lorsque nous aurons montré qu'il possède bel et bien toutes (ou presque toutes) ces choses, et nous aurons expliqué pourquoi il ne possède pas celles qui manquent. Nous laissons de côté les éléments de notre cas dont la présence ou l'absence est laissée de côté par la description de la catégorie. (... Nous ajoutons alors) des cas à la collection d'exemples du type.* »

Il est difficile dans ces conditions d'apporter quelque chose de nouveau, d'original dans sa thèse. Qui plus est, « *les choses que nous laissons de côté ne cessent cependant de revenir pour nous enquiquiner.* » C'est pourquoi Becker nous invite à suivre une autre stratégie, « *laisser le cas définir le concept* ». Si je comprends bien ses arguments, cela ne veut pas dire partir de rien ou négliger les cadres théoriques existants et les catégories conceptuelles qu'ils proposent, mais plutôt prendre garde à inclure dans notre analyse tous ces éléments qui ne cadrent pas avec la catégorie conceptuelle avec laquelle nous avons commencé à penser notre cas. Cela revient à considérer a priori que ce sont peut-être des variables pertinentes, et si notre collecte de données inclut des cas suffisamment diversifiés, nous avons des chances de voir ces éléments varier effectivement. Nous serons alors en mesure d'enrichir, d'affiner la catégorie, ou d'un proposer une nouvelle.

Bien que Becker aborde peu cette question, la description de ce que nous observons, des faits spécifiques, des interactions « ici et maintenant » est une étape importante. Ce que nous « découvrons », nous le découvrons d'abord comme quelque chose de spécifique à notre cas et pas comme une idée générale. La description doit nous servir à formuler une proposition qui résume « le cas réel », car Becker s'appuie sur l'existence d'une telle formulation pour expliquer une ficelle permettant de réaliser un saut conceptuel, c'est-à-dire généraliser. Cette ficelle consiste en effet à reprendre la proposition sans utiliser le vocabulaire qui identifie le cas réel mais un vocabulaire qui se rapporte à la classe de phénomènes ou de caractéristiques à laquelle se rapportent les éléments de description de notre première formulation.

Se rappelant la conclusion « terre à terre » de sa thèse, il imagine qu'un professeur aurait pu lui dire : « *Vous allez me redire sur quoi porte votre recherche, mais vous n'avez plus le droit d'employer les mots « enseignant », « école », « élève », « proviseur » et « Chicago ».* » Il aurait dû alors trouver des termes plus généraux que ceux qui dénotaient les spécificités de son cas, mais suffisamment précis néanmoins pour ne pas perdre la spécificité de ce qu'il avait trouvé. Des termes comme « fonctionnaires », « systèmes bureaucratiques », « évaluation ». Et cette reformulation doit être fidèle aux cas : elle doit énoncer non seulement

les dimensions caractéristiques de nos cas, mais également les relations entre ces dimensions et les combinaisons qu'elles peuvent présenter.

Une ficelle simple à énoncer mais pas forcément à mettre en oeuvre. Becker laisse d'ailleurs entendre qu'on n'y arrive pas du premier coup : d'une part c'est une opération cognitive particulière dont la maîtrise s'acquiert par la pratique régulière (il faut faire ses gammes) et d'autre part, il est difficile de trouver le « bon » niveau de généralisation. C'est pourquoi il est intéressant de s'appuyer sur des généralisations « intermédiaires » et de s'appliquer à les mettre régulièrement à l'épreuve et à les raffiner sur base de nos données et de nos résultats. En cherchant à replacer les caractéristiques que nous décrivons dans l'ensemble du système de relations qu'ils impliquent, et à l'organisation de ce système, en comparant les cas et en analysant les similarités et les différences, en cherchant à débarrasser notre formulation de ce qui est contingent pour ne garder que ce qui est essentiel (« Que reste-t-il si j'enlève d'un événement ou d'un objet X une qualité Y ? » c'est la ficelle de Wittgenstein que nous n'avons pas l'occasion d'expliquer plus longuement ici), on améliore progressivement, par itération, l'énoncé du concept que notre cas définit.

Des ficelles pour travailler et pas seulement pour argumenter

Becker nous livre encore d'autres ficelles, d'autres astuces de métier du chercheur en sciences sociales. Mais elles me paraissent moins pertinentes pour dépasser la difficulté que je connais actuellement. En effet, mon blocage relève de ce qu'il appelle « l'absence d'une vision claire du problème », au moins partiellement. Je me suis donné comme objectif de recherche de décrire le processus de construction d'une expertise, le processus d'énonciation de la norme et ce qui les relie. Mais je comptais sur les données pour me permettre de préciser ce que j'entendais par énonciation de la norme et « l'entre-deux » qui les relie. Est-ce que ce que j'ai fait jusqu'à présent correspond à cet objectif ? J'ai utilisé la première ficelle de Becker pour faire le point, c'est-à-dire que j'ai relu mes notes, mes comptes-rendus d'interviews, etc., en ayant en tête une question : « *Les données que j'ai là sont la réponse à une question. Quelle question puis-je bien être en train de poser pour que tout ce que j'ai noté dans mes carnets y soit une réponse raisonnable ?* » Et sur base de cela, commencer à distinguer « ce qui m'intéresse » et « ce qui ne m'intéresse pas ».

Une grande partie de mes données concerne les attributs et les trajectoires des experts : quelle formation ils ont suivie, quelle est leur expérience professionnelle, comment en sont-ils arrivés à faire du management environnemental, quelle était leur spécialité et/ou leur qualification, comment est-ce que leur profession était reconnue, comment est-ce qu'ils entrent en contact avec l'entreprise et négocient leur intervention, quel est l'objet de leur intervention, avec qui ils coopèrent, comment ils se définissent et définissent leurs métiers, etc... La question que je pose là me semble être « A quel(s) groupe(s) professionnel(s) appartiennent les experts en management environnemental ? » Je n'ai effectivement pas posé ces questions au hasard. Je me rends compte que, sans en avoir vraiment conscience, j'avais utilisé un certain nombre de catégories de la littérature sur les relations de conseil et sur celle de l'expertise, l'axe « professionnalisation » qu'elle développe. Ce n'est clairement pas ce qui m'intéresse », mais ce n'est pas inutile : ça fait partie de ce que l'on est tenu de décrire sur les experts qu'on « étudie ». Le problème, c'est que cela m'occupait les 2/3 du temps de l'interview, parce que c'était facile, parce que c'était clair.

Heureusement, le dernier tiers était consacré à savoir ce que font mes experts et comment ils le font, et je dispose d'autres sources de données : des observations détaillées de ces experts

dans des situations d'interventions dans l'entreprise, de communication (participation ou intervention dans des séminaires, des colloques, etc) et de débats techniques entre pairs. J'ai donc déjà engrangé énormément de données relatives aux activités qu'ils déploient, aux situations dans lesquelles ils les réalisent, des modalités d'exercice de leur expertise [relations et coordinations de toutes sortes, la façon dont ils se « déplacent dans une situation » (Dodier, 1993), dont ils observent et évaluent les effets de leurs interventions], de la nature de leur compétence (plus de l'ordre de l'expérience que du savoir), de leurs outils, ressources et doctrines, et des effets qu'ils pensent produire. Et c'est là que se trouve mon intérêt. L'enseignement que je tire de cet exercice est que ce que je cherche se situe plus dans les interactions dans lesquelles ces experts s'engagent que dans leurs attributs ou la dynamique de leur groupe professionnel (ce que j'ai fait) ou de leur rhétorique (ce que laisse entendre le terme « énonciation de la norme ».) Pour la deuxième phase de travail de terrain, j'essaierai de rééquilibrer le déroulement des interviews et, peut-être, imaginer d'autres situations à observer.

Il me semble aussi plus clair que les interactions qui m'intéressent :

1. relie différents groupes professionnels, différents domaines d'expertise et différents niveaux d'échelle. En retraçant l'histoire de la certification ISO 14001, je m'étais déjà aperçue de l'importance du rôle joué par les activités de consultance comme « supports » à une sorte de transformation ou de réforme « socialement correcte » de l'entreprise. Pour mon travail de terrain, j'aurais pu décider de n'interviewer que les membres de la catégorie professionnelle des consultants. J'aurais ainsi assimilé implicitement les acteurs de la consultance aux consultants, et les activités des consultants à de la consultance, entendue comme « intervention de diagnostic et/ou de conseil aux entreprises ». Cela aurait été conforme à une représentation conventionnelle de la consultance et des experts auprès des entreprises. Mais comme je savais, sur base d'une enquête réalisée auprès des entreprises certifiées, que de nombreux acteurs qui ne sont pas désignés par les autres et ne se désignent pas eux-mêmes comme des consultants proposent la même gamme de services et effectuent des interventions similaires (certaines fédérations d'entreprise, certaines chambres de commerce, certains instituts de formation, certaines administrations), j'ai évité un des pièges décrit par Becker.

2. débordent du cadre de l'intervention de l'expert : tous ces acteurs qui sont considérés par les entreprises comme des experts déploient une foule d'activités qui ne relèvent de la consultance que de façon lointaine. J'ai relevé, dans ce qu'ils décrivent : tout ce qui relève de l'intervention (problématisation, ouverture de questions, outillage des questions et mise à l'épreuve, énonciation d'un jugement [délibération, imputation des causes, déduction des actions à prendre] , recombinaison, investissement de formes), mais aussi : formation personnelle, recherche d'information, évaluation individuelle et/ou collective de leurs interventions [mise en récit, analyse, comparaison, désignation, classement, comptage], observations, développement/adaptation d'outils, capitalisation (ex : constitution de bases de données d'exemples à réutiliser), sensibilisation des entreprises, publications (revues, livres, CD-Rom, Site Web), missions de « recherche et développement » pour institutions publiques... On voit déjà ici un effort de regroupement en classes d'activités, mais encore embryonnaire.

3. trouvent sens dans le cadre d'une action collective, organisée et qui « produit » quelque chose, entre autres :

- de « nouvelles » formes d'actions, d'organisation, de coordination et de contrôle dans les entreprises ;
- un accord collectif sur un cadre d'interprétation et de la norme ISO 14001 et des comportements (officiels et évolutif), sur l'état des choses, les arguments et sur les outils
- un alignement progressif des pratiques des experts et de celles des entreprises ;
- une catégorisation des bonnes et des mauvaises pratiques des experts ET des bonnes et des mauvaises pratiques des entreprises ;
- une certification = attestation publique désignant les comportements légitimes ;
- des flux d'informations, d'énoncés, d'objets.

Cette relecture me permet de rapprocher mon idée relativement floue de « processus d'énonciation de la norme » du processus décrit par Becker, au cours de sa recherche sur la déviance, comme la production de norme ou d'une action collective ajustée (Becker, H. S., 1985). Il ne s'agit néanmoins pas d'utiliser ses catégories à l'aveuglette parce que mon cas ne « cadre pas » complètement avec le sien. La situation que j'observe, les gens impliqués, les types d'interactions sont assez différents :

- du fait qu'il y a plusieurs normes de différentes natures, de différents statuts et qui relève de différents niveaux d'action : norme technique ou référentiel, norme d'application secondaire du référentiel, norme professionnelle de « ceux qui sont chargés de la faire appliquer » et norme sociale de la « grande famille ISO ». Ce qui m'intéresse, ce sont ces deux dernières normes et surtout leur rapport ;
- du fait du recouvrement des rôles : créateur, applicateur et usager ;
- du fait qu'il y a à la fois construction du savoir et construction d'une norme ;
- du fait qu'il y a plusieurs niveaux d'action impliqués ;
- du fait que la certification est une forme de désignation positive et non négative ;
- du fait que la forme de régulation sociale qu'elle permet n'est pas l'écartement du déviant du monde (son enfermement hors de la société), ni l'éducation (sensibilisation, soin et/ou vertu pédagogique de la sanction) et/ou le soin, mais la modulation (l'auto-contrôle et/ou la révision permanente de l'action par son ou ses auteurs).

Si maintenant je dois proposer une formulation qui résume ce que j'ai trouvé, je dirais que l'application de la norme ISO 14001 requiert tous les experts qui « supportent » l'entreprise dans sa transformation aient des façons de voir et de faire communes et/ou compatibles. Or, ces façons de voir n'existant pas, les experts ont produit une sorte de modèle professionnel à partir de leur engagement dans l'action, chacun ajustant continuellement et de façon relativement systématisée son schéma de comportement et les savoirs qu'il acquerrait en accumulant les expériences. Les experts ont coopéré et continuent de coopérer pour partager ce qu'ils ont appris, se mettre d'accord entre eux sur des idées, des interprétations, des outils, des pratiques, se coordonner, uniformiser les pratiques et trouver les moyens de désigner les comportements comme bonnes ou mauvaises manières de faire. Dans la mesure où les experts sont en position de force de par l'autorité que leur confère le statut d'expert, le contrôle de ressources importantes pour l'action (interprétations, outils...) et du fait de leur position de noeud dans le réseau des relations (tous les flux passent par eux), leur « norme professionnelle » est devenue la norme de l'ensemble des acteurs du monde ISO.

Conclusions

Les ficelles d'Howard Becker que je vous ai présentées ici ont trait à deux grandes opérations du travail de conceptualisation. La première vise à « déconstruire » ce que nous pensons savoir sur le cas : remettre en cause les idées reçues et requestionner continuellement les

catégories que nous mobilisons pour penser notre cas, que ces catégories soient pré-établies ou même nos propres catégories (en utilisant la ficelle de Wittgenstein). La deuxième opération vise à reconstruire des catégories, de manière à élargir leur champ de pertinence ou à dégager des propositions générales. Cette opération passe par la formulation de plusieurs propositions intermédiaires, de façon à ce que les reformulations successives (d'une proposition en proposition plus générale et ainsi de suite) constituent à chaque fois des « petits » sauts conceptuels. Chaque nouvelle formulation doit être à nouveau confrontée aux données, pour pouvoir la valider, voir ce qui est laissé de côté, susciter de nouvelles questions dont les réponses viendront enrichir notre concept. Ce processus itératif ne doit pas être vu comme une phase qui prendrait place à la fin du travail de thèse, après la récolte des données. Il doit au contraire être vu comme transversal à l'ensemble de la thèse, puisque le travail de conceptualisation est dépendant des autres phases de la recherche et peut utilement influencer sur elle. On a vu par exemple que ce travail peut nous aider à améliorer la récolte des données ou à mieux tirer parti de la bibliographie.

D'un autre côté, les diverses ficelles que nous livre Becker sont parfois mutuellement contradictoires. C'est que ces ficelles ne sont pas conçues comme un guide méthodologique à portée générale, mais qu'elles répondent chacune à un problème précis. Elles ne seront donc utiles à l'étudiant que dans la mesure où il aura identifié le problème qu'il rencontre. Or, bien souvent, l'étudiant ne sait pas quel est son problème : il sait qu'il est « bloqué », c'est à peu près tout.

Enfin, « laisser le cas définir le concept » implique d'utiliser dans le travail de conceptualisation les catégories utilisées par les acteurs de l'action collective que nous observons. Ainsi, mes informateurs ne parlent pas « d'apprentissage » mais de « recadrage permanent ». Cette fidélité aux catégories des acteurs vise à éviter un « décrochage interprétatif » de la part du chercheur (Lahire, B., 2005). Si ce principe est pertinent, il pose quand même un problème pratique au chercheur, qui doit montrer comment son travail enrichit et s'intègre à un état des connaissances et intéresser la communauté des chercheurs pour en augmenter la portée (Latour, B., 1989). Si l'on s'en tient à une stricte observance de ce principe, si l'on se refuse à utiliser d'autres mots que ceux des acteurs, comment donner à voir en quoi les recherches sur le processus d'apprentissage ont alimenté ma réflexion et comment attirer l'attention de tous ceux qui travaillent sur ce sujet ?

En conclusion, l'application des ficelles de Becker m'a permis de proposer une première formulation de résultat, ce qui est déjà pas mal. Cette formulation est encore bien insatisfaisante, car elle ne rend pas compte de tous les faits et qu'elle comprend différents niveaux de généralisation des idées. En outre, si je vois mieux vers où je dois diriger mes investigations, il faut encore la traduire en questions efficaces à poser à mes informateurs, ce qui me paraît un travail difficile. Enfin, il serait judicieux de demander aux acteurs de valider mes interprétations. L'utilisation d'une forme allégée de la méthode Delphi pourrait être envisagée.

Bibliographie

Becker, H. S. *Outsiders: études de sociologie de la déviance*. Paris: Editions A.-M. Métailié, 1985, p.
Becker, H. S. *Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales*. Paris: Editions La Découverte, 2002, 353 p.

Hughes, E. C. *Le regard sociologique. Essais choisis*. Paris: Editions de l'Ecole des Hautes études en Sciences Sociales, 1996, 344 p.

Lahire, B. *L'esprit sociologique*. Paris: Editions La Découverte, 2005, 435 p.

Latour, B. *La science en action*. Paris: Gallimard, 1989, p.